

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM & PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
LI: A SUPERAÇÃO DE PARADIGMAS POR UM ENSINO MAIS SIGNIFICATIVO NAS
ESCOLAS PÚBLICAS**

Maurício José Ferreira LOPES (Mestre – PUC-SP)

Resumo: Segundo Canagarajah, o “Estruturalismo foi adotado na Linguística para tratar a linguagem como um sistema gramatical autodefinido e autônomo, internalizado na mente humana”. As características gramaticais abstratas constituem o principal sistema de transporte de significado, espaço, tempo, contingências sociais e materiais, na versão fundacional de Saussure (CANAGARAJAH, 2018, p. 269, tradução minha). No contexto do ensino público do componente Língua Inglesa, a naturalização de uma concepção de língua como sistema pode levar a uma contradição e incompatibilidade entre as concepções de língua e linguagem dos documentos curriculares oficiais deste componente e aquela concepção de língua e linguagem que professores(as) de LI trazem de suas formações pré-serviço ou de experiências pedagógicas anteriores a ela (CELANI, 2006). Neste artigo apresentarei os dados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2018 na Rede Pública Municipal de São Paulo em contexto de formação e implementação curricular e discutirei porque uma grande parcela de professores de LI ainda foca no ensino do sistema ou de aspectos linguísticos e gramaticais. O estudo de documentos curriculares em LI revela também que a questão das concepções de língua e linguagem envolve uma disputa política para além de ser uma questão meramente teórico-método-epistemológica.

Palavras-chave: ensino de LI, concepções de linguagem, perspectivas pedagógicas, Currículo da Cidade, escola pública

Introdução

A pesquisa de que trata o artigo teve como objetivo geral investigar como as concepções de linguagem de professores de Inglês da Rede Municipal de São Paulo estão atreladas às práticas pedagógicas quanto ao o que e como ensinar. Especificamente, objetiva: 1) identificar as concepções de língua e linguagem implícitas ou explícitas nos discursos produzidos pelos professores-participantes e pelo professor- pesquisador ao longo de um curso de formação e implementação curricular; 2) refletir sobre as implicações dessas concepções de linguagem, emergentes em tais discursos, à luz do documento *Currículo da Cidade* de São Paulo (2017, doravante CC) no componente curricular de Língua Inglesa. Nesse sentido, foram perguntas direcionadoras desta pesquisa:

- 1) Que concepções de linguagem emergem da fala dos professores e do pesquisador ao longo de um curso de implementação curricular e a quais concepções de ensino-aprendizagem de Inglês as de linguagem estão vinculadas?
- 2) Como a questão das concepções de linguagem é tratada nos documentos curriculares do componente LI?

Os dados da pesquisa foram coletados durante um curso de formação e implementação curricular, entre abril e julho de 2018, com professores de Inglês do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, lotados e atuantes em escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE Butantã). Para coleta e registro dos discursos e falas produzidas durante os encontros, foi utilizado um *smart phone* como gravador de voz. A gravação aconteceu com o consentimento e autorização prévia tanto dos participantes quanto da DIPED (Divisão Pedagógica), setor responsável pelos cursos de formação contínua das DREs. Foram realizados cinco encontros: o primeiro em 23 de abril e o último em 4 de julho de 2018. Inicialmente, o curso foi programado para terminar em maio, porém, devido a uma greve dos servidores municipais entre abril e maio daquele ano, houve a necessidade de adiar a conclusão do curso para início do mês de julho.

Pensar a relação entre concepções de linguagem e práticas educativas em língua inglesa pode contribuir não só para um ensino mais significativo e profícuo, como também é uma condição *sine qua non* à compreensão e adesão do professor de Inglês da Rede Municipal de São Paulo às perspectivas pedagógicas da Sócio-História (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; VYGOTSKY, 2001), dos Letramentos e Multiletramentos (MOITA LOPES; ANGELA KLEIMAN, 2001), as quais são fundamentadas por concepções de língua(guem) como prática regida pela natureza política da vida humana (RAJAGOPALAN, 2008) ou como um produto de atividades sociais e culturais nas quais as pessoas estão engajadas (PENNYCOOK, 2010).

O CC de São Paulo se alinha (em termos) ao pensamento pós-moderno ao conceber o conhecimento de forma espiralada, como uma construção social e na interatividade entre os

indivíduos. O documento inova também ao propor a feliz e necessária união entre uma concepção de linguagem como prática social e a perspectiva pedagógica dos Multiletramentos em função da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em termos de LE na sociedade contemporânea.

Bases teóricas

Se a questão da linguagem humana não foi diretamente abordada por aqueles pensadores e estudiosos da tradição filosófica ocidental,¹ dos séculos V a III a.C., os chamados pré-socráticos que viviam na costa do Mar Egeu, ao sul da França e da Itália, esta questão pode ser compreendida na contemporaneidade pós-estruturalista como impregnada pelas “doutrinas” ou filosofias daqueles pensadores.

Vygotsky tinha consciência disso e hoje é considerado de uma originalidade tamanha capaz de fazer a crítica ao mais influente paradigma conceitual na história do Ocidente¹. Segundo Bruner, “Lev Semenovich Vygotsky [...], quando estudante universitário em Moscou, [...] leu vasta e avidamente nos campos da Linguística, Psicologia, Filosofia e Artes” (BRUNER, 2004 *apud* BRUNER, 1962, p. 9).

Em “*The Problem and the Method of Investigation*”², Vygotsky, ao apresentar a fundamentação epistemológica de seu método, lembra de uma afirmação feita na antiguidade: “pensamento é discurso sem som”. Nesse texto, ele critica a psicologia reflexologista americana, segundo a qual “pensamento e palavra coincidem”, identificando “pensamento e discurso(fala)” (VYGOTSKY, 2004, p. 34).

Ao lembrar da antiguidade, Vygotsky faz pensar no filósofo pré-socrático Parmênides, “o grande”, citado por Platão. Parmênides, para quem “o ser é” e o “não- ser não é”, foi o primeiro a identificar o ser e o pensar criando, assim, a ideia de correspondência entre o que falamos, pensamos e as coisas como elas são. Por outro lado, Vygotsky, ao estabelecer as relações de transição, em um processo dinâmico entre pensamento e discurso ou fala, aponta a

1 Tradição Ocidental, Tradição Judaico-Cristã ou Tradição Greco-Latina são geralmente tomadas na mesma acepção para indicar as origens mais distantes, remotas e mais profundas nas quais se inscreve nossa sociedade.

2 O Problema e o Método de Investigação.

origem do pensamento “na esfera motivacional da consciência, uma esfera que abrange nossas inclinações, nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 2004, p. 107).

Nessa direção, o pesquisador russo inscreve seu pensamento em uma tradição filosófica um pouco anterior a Parmênides, com a qual compartilha a ideia de movimento e transição. De fato, justamente em Heráclito, podemos perceber a fluidez e a complexidade do pensamento, uma vez que, segundo a filosofia heraclitiana, “tudo flui” e por isso mesmo “nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”, ou seja, os pensamentos são como as águas que passam e não voltam mais ou que não podem mais se repetir exatamente na forma como outrora ocorreram.

Dessa forma, para Vygotsky, ao contrário de Parmênides que identifica ser e pensar, “uma transição direta do pensamento para a palavra é impossível” (VYGOTSKY, 2004, p. 106). É preciso olhar também para as tendências afetivas e volitivas que estão por trás do pensamento e observar os envolvidos em suas necessidades e interesses no jogo da interação social. Heráclito diria que é preciso olhar para a φύσις (*physi*), para a natureza sempre em movimento, em eterno devir.

Segundo Abbagnano, em edição revista e ampliada de seu volumoso *Dicionário de Filosofia*, o ponto mais relevante do pensamento de Heráclito de Éfeso foi “o princípio do devir incessante das coisas, expresso no fragmento: ‘não é possível entrar duas vezes no mesmo rio, nem tocar duas vezes a mesma substância mortal no mesmo estado’” (ABBAGNANO 2007, p. 579, *apud Fr.* 91, Diels). Percebemos neste pensador o surgimento do conceito de διαλεκτική (dialética) como “síntese de opostos”, reformulado por Hegel durante o idealismo romântico³.

Nesse sentido, o pensamento dialético remonta ao princípio filosófico do eterno devir e

3 O idealismo romântico, corrente filosófica da época de Hegel (1770-1831), proclamava uma identidade entre “o real e o racional”. Segundo Abbagnano, em Hegel “a realidade move-se dialeticamente”, e portanto sua filosofia “vê em toda parte tríades de teses, antíteses e sínteses, nas quais a antítese representa ‘a negação’, ‘o oposto’ ou o ‘outro’ da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas” (ABBAGNANO, 2007, p. 318).

do constante fluir dos eventos e coisas no pensamento de Heráclito, considerado por alguns historiadores da filosofia como o verdadeiro pai da *διαλεκτική* (dialética). De forma que, nesse pensador pré-socrático, a contradição se “materializa” positivamente na afirmação de que “o ser é e não é”, porque dado o movimento e o passar do tempo, o que é deixa de ser já no instante seguinte. A ideia do existir como um perpétuo mudar, um estar constantemente sendo e não-sendo, um devir perfeito e um constante fluir é, dessa forma, invocada na contemporaneidade por sociolinguistas como Pennycook (2007), Blommaert (2014), dentre outros, como ideia central de um novo paradigma epistemológico focado nos estudos contrastivos, na complexidade dos fenômenos, na superdiversidade cultural e social de ambientes multiculturais, característicos do atual contexto da globalização.

Essa mudança paradigmática é provocada quando se abre espaço para o estudo e discussão sobre a importância e o papel das ideologias de linguagem, possibilitando, segundo Blommaert (2014, p. 03), “investigar fenômenos e processos sociolinguísticos definidos em termos de unidades fundamentalmente diferentes, flexíveis, instáveis, dinâmicas, em camadas e móveis”. Conforme esse autor, é preciso “livrar-se do legado ‘reificante’ do Estruturalismo e fazer justiça à complexidade dos fenômenos e processos sociolinguísticos” (BLOMMAERT, 2014, p. 4).

Koch (2003), por sua vez, identifica três grandes concepções de língua(gem) ao longo de nossa Tradição Greco-Latina: 1) língua como representação do real e do pensamento; 2) língua como estrutura; e 3) língua como interação social intersubjetiva. Quanto à primeira, a concepção de língua como representação do pensamento, consideramos ter percorrido o bastante neste trabalho. Cumpre, portanto, mais algumas reflexões quanto as concepções de língua como estrutura, que como veremos muito ainda conserva da primeira; e por fim abordar a concepção mais recente de língua(gem) como processo de interação social.

Segundo Koch (2003, p. 13-17), em torno de cada concepção de língua, configura-se uma concepção de sujeito. Assim, a concepção de língua(guem) como estrutura instrumento de comunicação “corresponde a (noção) de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não-consciência”. No entanto, não percebemos uma

relevância na diferenciação entre uma concepção de linguagem como representação do pensamento e uma concepção de linguagem como estrutura, uma vez que, nesta última, há uma identidade entre a estrutura e o próprio pensamento. Por outro lado, Koch afirma que em uma concepção de língua(guem) como “forma ou processo de interação” os sujeitos revelam-se “como atores-construtores sociais”. Nas palavras da autora:

à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2003, p. 15)

A autora nos fornece, assim, a concepção de língua(gem) que entendemos ser a mais adequada e que atende as demandas do processo de ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade. Tal concepção tem suas bases tanto no pensamento de Vygotsky quanto no dialogismo de Bakhtin/Volóshinov que percebem o “sujeito social, histórica e ideologicamente situado”. Podemos falar, portanto, em uma concepção de linguagem interacional e dialógica ao mesmo tempo, pela qual o conhecimento é construído socialmente e os sujeitos se constituem como tais na interatividade, intercambiando experiências e vivências. Essa é a concepção de linguagem (enquanto prática ou atividade social) que entendemos ser a que melhor responde às demandas do processo ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade e em vista da promoção do desenvolvimento integral do educando.

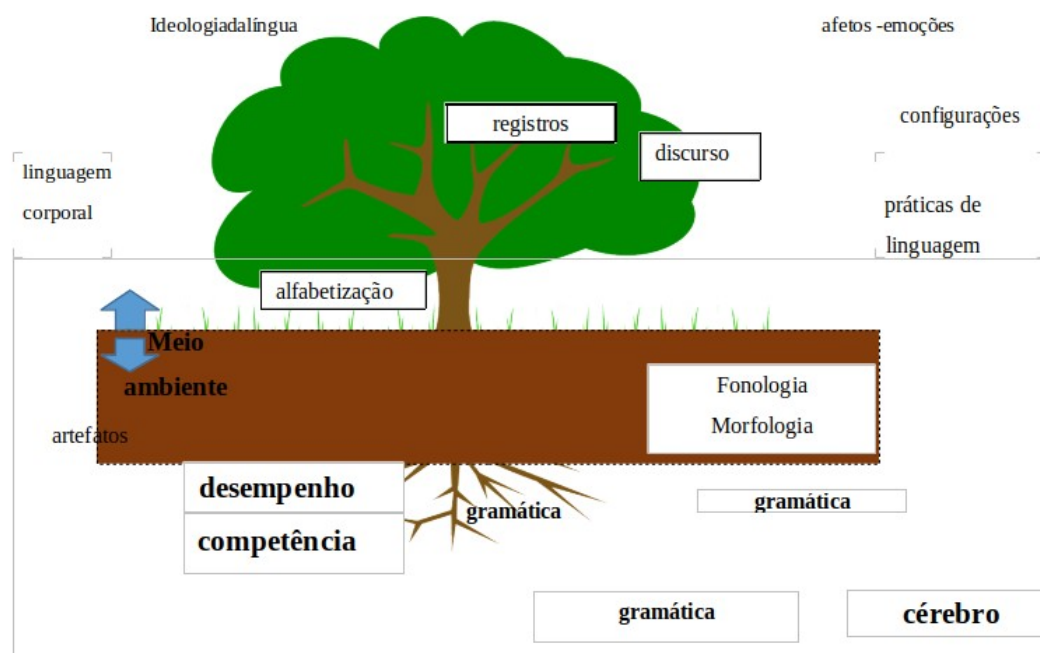
Observamos com Canagarajah (2018) que a gramática “constitui a raiz da capacidade da linguagem”, dada sua importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, segundo a perspectiva estruturalista. No ensino-aprendizagem de línguas, isso pode ser exposto da seguinte forma: se concebemos língua como um sistema, uma estrutura corporificada na gramática, logo o foco das aulas, automaticamente, será o ensino da gramática, considerada a base da competência linguística. Conforme Canagarajah,

a gramática constitui a estrutura profunda do dispositivo de aquisição de linguagem subterrânea e invisível (CHOMSKY, 1965). A raiz trabalha com o tronco, constituindo características estruturais superficiais como a fonologia ou a morfologia, para desenvolver habilidades avançadas em gêneros escritos, registros especializados, discursos disciplinares ou regras pragmáticas para situações variáveis. (2018, p. 270)

De forma que, no modelo arbóreo ilustrado por Canagarajah, ficam fora do processo os recursos de linguagem corporal, emoções, afetos, ideologias da língua, ambiente ou objetos, práticas sociais, considerados parte de contextos ambientais estranhos ou secundários à competência (CANAGARAJAH, 2018, p. 270). Nessa visão de linguagem, o desenvolvimento integral do estudante fica comprometido, uma vez que não são priorizados ou trabalhados tais recursos essenciais na constituição dos sujeitos. A Figura 1 foi adaptada do artigo de Canagarajah para ilustrar a concepção estruturalista de língua como sistema.

Figura 1: Modelo arbóreo estruturalista da “competência” linguística

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**



Fonte: adaptado de (CANAGARAJAH, 2018).

Observamos com Vygotsky que essa “mutilação da linguagem”, por assim dizer, inibe o desenvolvimento de outras habilidades tais como a percepção, memória, imaginação, pensamento e exercício da vontade livre.

Canagarajah (2018) ressalta que estudiosos e teóricos da linguagem têm empreendido esforços no sentido de propor um modelo integrado para levar adiante “a teoria e a pedagogia”. No caso desta pesquisa, trata-se de um modelo em que o professor de LI se oriente teoricamente por uma concepção de língua(gem) que vá ao encontro da concepção de linguagem proposta na perspectiva pedagógica dos Multiletramentos, conforme o documento CC de São Paulo.

Como evidência de uma crise no modelo representacionista, no qual a “linguagem recebeu muito poder, uma vez que toda ‘coisa’ – até mesmo a materialidade – é transformada em uma questão de linguagem” (BARAD, 2007 apud CANAGARAJAH, 2018). Canagarajah (2018) defende uma compreensão performativa das práticas discursivas e uma concepção de linguagem moldada não apenas por códigos linguísticos, mas também por recursos materiais

na construção de significado e representando como emergindo na e pela atividade:

as abordagens performativas questionam as premissas básicas do representacionismo e focam a investigação nas práticas ou no desempenho da representação, bem como nos efeitos produtivos dessas práticas e nas condições de sua eficácia. (BARAD, 2007 apud CANAGARAJAH, 2018, p. 271)

Tais abordagens performativas trazem sérias implicações sobre como as fronteiras disciplinares guiaram a investigação humana. Segundo Canagarajah (2018, p. 271), “se a matéria participa do surgimento do sentido e do pensamento, não podemos manter a separação tradicional das humanidades, ciências e ciências naturais”. Assim, observamos, juntamente com Celani (2010) e Canagarajah (2018), a necessidade de um novo modo de investigação transdisciplinar que possa evidenciar as relações complexas em funcionamento entre o fenômeno e as formas discursivas inextricáveis e irreduzíveis. De acordo com Canagarajah (2018, p. 271), essa é a “metodologia adotada pela teoria de rede de atores de Latour e pela abordagem performativa de Barad”.

Escolhas metodológicas são acompanhadas de implicações ideológicas no desenvolvimento e construção do conhecimento, porque as estruturas que formalizam atividades e significados em regras e normas generalizadas não são objetivas, neutras e universais, como pensavam os estruturalistas da tradição empírica. Canagarajah (2018) explica que:

valores e ideologias não podem ser separados da maneira como as normas e gramáticas são definidas. As estruturas supostamente universais são informadas pelos valores e interesses daqueles que as formulam, como na preferência de algumas comunidades em estruturar linguagens separadas, territorializadas e próprias. (CANAGARAJAH, 2018, p. 271)

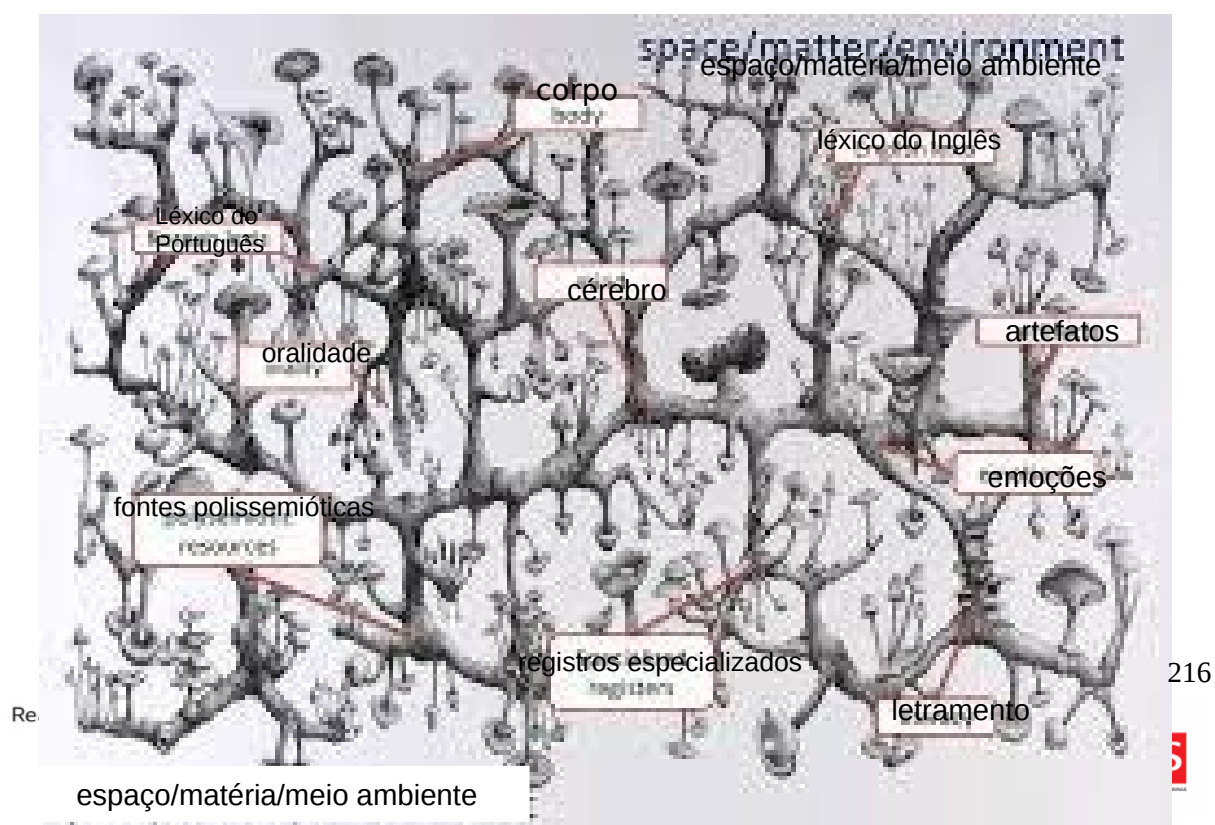
A metáfora da árvore, com seus elementos hierarquizados, atuando separadamente e muito bem localizados dentro e fora do processo, dá lugar à metáfora do rizoma. Este ao mesmo tempo coloca em xeque a causalidade, a cumulatividade e a linearidade da metáfora arbórea. Em um rizoma, argumenta Canagarajah (2018), a raiz e o ramo não são diferentes.

Segundo o autor:

o rizoma confunde a distinção competência/desempenho ou cognição/ambiente. Mais importante ainda, a não-linearidade do rizoma permite diferentes trajetórias de desenvolvimento da linguagem. É possível neste modelo alguém dominar a proficiência em letramento antes da proficiência oral; ou um registro científico especializado antes do domínio do Inglês casual. (CANAGARAJAH, 2018, p. 283)

Ademais, no rizoma há a possibilidade do falante se deslocar entre recursos de duas línguas diferentes sem a necessidade de duas proficiências separadas, simbolizadas por duas árvores. No rizoma, recursos não-verbais também podem ser mobilizados para uma comunicação bem-sucedida. Canagarajah também observa que o “indivíduo é descentralizado nesse modelo, com recursos como mente, corpo e emoção, ocupando nós separados na rede e desempenhando um papel de igual status nas atividades” (CANAGARAJAH, 2018).

Figura 2: Modelo do rizoma adaptado do artigo de Canagarajah



Fonte: Adaptado de Canagarajah, 2018

Nessa direção, para Canagarajah (2018), uma orientação materialista, focada em práticas e atividades sociais, se concentrará no modo processual dessas atividades, em uma visão orgânica e de conjunto. Assim, tais abordagens não se pautam apenas na descrição de estruturas gramaticais, normas verbais, convenções de discurso/gênero ou complexos significantes para caracterizar atividades comunicativas. Para esse linguista aplicado, o que leva alguém a alcançar sucesso comunicativo é a sua destreza processual de se colocar em redes sociais, materiais e semióticas, relevantes e se engajar estrategicamente nos objetivos da pessoa. Ele alerta que “é preciso estar pronto para estratégias contínuas, responsivas e distribuídas para negociação de significados situados e desenvolvimento de proficiência” (CANAGARAJAH, 2018, p. 289). Conforme tal autor, a implicação pedagógica derivada de uma orientação materialista pós-estruturalista configura-se no cultivo de tais estratégias e práticas comunicativas.

Breves excertos para considerações finais

Dois breves excertos podem ilustrar como muitos professores de LI ainda entendem língua e linguagem como um sistema neutro e atemporal. No primeiro um professor relata sua experiência interativa com uma garota de Barbados. Segundo ele:

Professor 3: [...] recentemente eu conversei com uma menina de Barbados, e ela falou **me** country (ao invés de **my** country).

Professor 3: [...] é o modo como eles usam, eu não vi, mas ela disse: “é o modo como nós usamos lá (aqui), né, em Barbados.

A estranheza do professor diante do uso de “me”, pronome oblíquo, ao invés de “my”, possessivo, revela que ele se orienta por uma concepção de língua como sistema pois não reconhece outros usos fora deste sistema. Outra professora se queixou da dificuldade em se trabalhar com a Pedagogia de Projetos, a qual se alinha com a proposta pedagógica dos Multiletramentos.

Professora 1: Eu, eu tenho uma certa dificuldade pra trabalhar com projetos, né? Primeiro por causa das poucas aulas que nós temos, e aí, eu não sei por que eu sou um pouco conteudista, fico muito embasa ali no conteúdo, naquilo que eu coloquei no planejamento anual, e o ano inteiro aparece projeto (inconformada!) na minha escola. É... copa, é festa junina, tem que vira tudo... além do projeto pedagógico entendeu? Que a gente tem que trabalhar, lá todo bimestre a gente tem que desenvolver um projeto em cima do projeto pedagógico. Dentro da sua aula de Inglês, e aí eu sinto muita dificuldade por que? Por que aí eu fico com aquela sensação de que que não estou dando conta daquilo que eu me propus a fazer (cumprir com o conteúdo do planejamento anual) e outra coisa que eu vejo quando se fala em Inglês, a questão fica muito só entorno do vocabulário.

Professora 1: E agora quando você trabalha com projeto, eu acredito que realmente a criança, ela se envolve um pouco mais.

Professor-pesquisador: Por que você acha que as crianças se envolvem mais quando tem assim uma proposta como um projeto do que com uma aula, diria, tradicional, conteudista? Por que que você acha que eles gostam mais?

Professora 1: Não sei.

Diante da resposta negativa da professora participante abrimos para que outros participantes pudessem opinar.

Professor-pesquisador: Você não sabe??? (Surpreso)

Professora 1: Vou pensar aqui o porquê.

Professor-pesquisador: Alguém saberia dizer algo? Questão expandida para o grupo.

Professora 13: E eu acho que as crianças veem que tem um propósito, percebem maior significado na atividade. Por que às vezes você vai lá dar aula tradicional de língua Inglesa e fica só no vocabulário pelo vocabulário, entendeu? Então aí eles falam, ah tá bom, então é isso! E eu acho é que preciso de uma coisa concreta, principalmente pra os menores.

A colaboração da Professora 13 amenizou a resistência da Professora 1 em trabalhar com projetos. Para mim, como pesquisador foi uma forma de dar voz a outros participantes e incentivá-los a se exporem e a compartilhar ideias, conflitos e contradições. A partir desta pesquisa, consideramos que as contraposições entre concepção de língua como prática social e de língua como sistema precisam de abordagem mais direta nos cursos de formação contínua da Rede para o profissional perceber a necessidade de mudança de concepção. Orientar-se por

uma concepção de linguagem como sistema no ensino de línguas significa deixar de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos no EF, é prestar um desserviço à Educação pública.

Neste sentido, percebemos também que a questão da concepção de linguagem está intimamente atrelada a uma concepção de ensino-aprendizagem e de Educação. De forma que, aqueles que primam por uma Educação libertadora e emancipatória aderem ou se inscrevem numa perspectiva pós-estruturalista e pós-moderna de linguagem, focando a língua em uso e as práticas sociais.

Questões e achados da pesquisa

Concepções de língua(gem) dos professores de LI na Rede Municipal de São Paulo.	Uma minoria de professores de LI (aqueles com pós-graduação em ensino de línguas) se orienta por uma concepção de língua como prática ou construção social. No entanto, uma grande parcela ainda foca no ensino do sistema ou de aspectos linguísticos e gramaticais.
Reflexos da concepção de língua como sistema nas práticas pedagógicas dos professores de LI.	Dificuldades no entendimento de uma concepção de língua como prática social se refletem na baixa adesão a propostas pedagógicas que focam a língua em uso.
A questão das concepções de língua e linguagem nos dois últimos documentos curriculares de LI da Rede Municipal de São Paulo.	O estudo desses documentos revela que a questão das concepções de língua e linguagem envolve uma disputa política para além de ser uma questão meramente teórico- metodológica.

Orientando-se por uma concepção de linguagem como prática, atividade ou construção social, uma infinidade de atividades pedagógicas se abre para o ensino- aprendizagem de LI. Sem essa mudança dificilmente, o docente adequará a prática pedagógica às orientações do documento Currículo da Cidade. Este aparece como um excelente documento, em uma Rede ainda muito precária em termos de formação contínua e aprimoramento profissional de seus professores.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*, Martins Fontes. São Paulo, 2007.
- BAKHTIN-VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec. SP, 1986.
- BLOMMAERT, J. In *From Mobility to Complexity in Sociolinguistic: Theory and Method*. Tilburg Papers Culture and Studies, Tilburg University, Netherlands, 2004.
- RUNER, J. Introduction to Thinking and speech. In Rieber, R.W. & Robinson, D.K. (eds), *The Collected Works of Vygotsky. The Essential Vygotsky*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004, p. 9-31.
- CANAGARAJAH, S. *Materializing 'Competence': Perspectives From International STEM Scholars*. (2018) In <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12464>
- CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança – Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*, Mercado das Letras, São Paulo, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*, Porto Alegre, Artmed, 1997.
- KALANTZIS, M; Cope, B. *Literacies*. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press. 2012.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Perspectiva, São Paulo, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- _____. *Language as a local practice*. Londres – Nova York: Routledge, 2010.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO – SME, Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Língua Inglesa, São Paulo, novembro de 2017.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Genesis of Higher Mental functions. In: Rieber, R.W. & Robinson, D.K. (eds), *The Collected Works of Vygotsky, The Essential Vygotsky*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004.